

JEDER MENSCH BRAUCHT
FREIHEIT, UM SEINE
ANLAGEN UND FÄHIGKEITEN
ENTFALTEN UND
VERWIRKLICHEN ZU KÖNNEN.
ER BRAUCHT
VERFÄLLEN KULTUR UND
WISSENSCHAFTEN, STAGNIERT
DIE WIRTSCHAFT.
GEISTIGES LEBEN BRAUCHT
FREIHEIT GENAUSO, WIE DER
KÖRPER DIE LUFT ZUM ATMEN.

Liberales Institut

SCHULBILDUNG OHNE DEN STAAT - PRIVAT- UND ARMENSCHULEN IM GROSSBRITANNIEN DES 19. JAHRHUNDERTS UND DANACH

James Bartholomew

Position Liberal

Impressum:

Herausgeber
Liberales Institut der
Friedrich-Naumann-Stiftung
Truman-Haus
Karl-Marx-Str. 2
14482 Potsdam

Tel.: 0331/70 19-210
Fax: 0331/70 19-216
Email: libinst@fnst.org
www.libinst.de

Verlag und Gesamtherstellung
Comdok GmbH
Büro Berlin
Reinhardtstr. 16
10117 Berlin

Druck und Gesamtgestaltung
ESM Satz und Grafik GmbH
Wilhelminenhofstraße 83-85
12459 Berlin

2006

SCHULBILDUNG OHNE DEN STAAT – PRIVAT- UND ARMENSCHULEN IM GROSSBRITANNIEN DES 19. JAHRHUNDERTS UND DANACH

James Bartholomew

Vortrag anlässlich der Konferenz „Liberal Education“
des Liberalen Instituts, Friedrich-Naumann-Stiftung,
Truman-Haus, 14437 Potsdam,
2. – 4. September 2005

Übersetzung: Katrin Henkel, Kerstin Kock, Johanna Klemm

Schulbildung ohne staatliche Beteiligung hat einen schlechten Ruf. Wie so oft bei negativen Darstellungen aus dem 19. Jahrhundert ist dies vornehmlich auf Charles Dickens zurückzuführen. In *Nicholas Nickleby* wendet er sich dem Thema der Schulbildung zu und behauptet, Bedingungen zu beschreiben, die tatsächlich in Teilen Yorkshires existierten.

Der junge Nicholas Nickleby wird Hilfslehrer und ist entsetzt über die Zustände, die er in Dotheboys Hall vorfindet. Als er die Kinder betrachtete, die er unterrichten sollte, *und mit Bestürzung um sich blickte, schwand das letzte bisschen Hoffnung, der kleinste Schimmer Zuversicht verließ Nicholas, es könne etwas Gutes bei seinen Anstrengungen im Klassenzimmer herauskommen! Bleiche und ausgezehnte Gesichter, hagere und knochige Gestalten, Kinder mit den Gesichtsausdrücken alter Männer, Missgestalten mit Eisen an den Gliedmaßen, verwachsene Jungen und andere, deren lange, hagere Beine kaum ihre krummen Körper tragen konnten, vor seinen Augen zusammengepfercht; trübe Augen, rissige Lippen, schrundige Füße, jedwede Form der Hässlichkeit und Missbildung, die von der abnormen Ablehnung der Eltern gegenüber ihrem Nachwuchs zeugte oder von Kindern, die seit frühester Kindheit andauernder schrecklicher Grausamkeit und Vernachlässigung ausgesetzt waren...* und so weiter. Weiter unten fährt er fort:

...Welch Höllenbrut wuchs hier heran!

Und es ist wirklich die Hölle, die Dickens hier weiter beschreibt – eine Hölle der Grausamkeit und der Habgier seitens der Schule und der offenbar ‚widernatürlichen‘ Eltern.

In *Oliver Twist* kommt der Protagonist schon in einem armen Elternhaus zur Welt und wird mit äußerster Grausamkeit behandelt.

Dann gibt es den schrecklichen Lehrer Gradgrind in *Harte Zeiten*.

Dickens ist der meistgelesenste Autor des 19. Jahrhunderts. Ich liebe seine Werke, vor allem *Eine Weihnachtsgeschichte*.

Aber Dickens als verlässliche Quelle zu sehen, um die Lebensbedingungen im 19. Jahrhundert zu verstehen – wie viele Leute es tun, die es nicht besser wissen – ist so absurd, als sähe man in *Harry Potter* eine zutreffende Beschreibung des zeitgenössischen Schulsystems in Großbritannien.

Lassen Sie uns zunächst nicht die Tatsache vergessen, dass Dickens Werke Dichtung sind. Damals waren im Fall von *Nicholas Nickleby* die Leute in Yorkshire so aufgebracht über die Verleumdung ihrer Grafschaft, dass Dickens im zweiten Vorwort einen Rückzieher machte und sagte, ihm sei klar, dass es sol-

che Orte nicht mehr gebe. Es ist recht eindeutig, dass es solche Einrichtungen niemals gegeben hat. Drittens schrieb Dickens immer über das England des frühen 19. Jahrhunderts. Wie wir sehen werden, hat sich die Schulbildung in diesem erstaunlichen Jahrhundert auf drastische Weise verändert. Es ist etwas vollkommen anderes, ob wir über die Schulbildung im Jahr 1810 oder im Jahr 1880 sprechen. Sie sind so unterschiedlich wie zwei verschiedene Länder.

Aber wie war das nicht-staatliche Schulwesen im 19. Jahrhundert tatsächlich? Wie gut oder schlecht war es? Wie viele Kinder besuchten die Schule? Wie viele waren ausgeschlossen – und mit welchen Folgen für ihr späteres Leben?

Wenn das nicht-staatliche Schulwesen tatsächlich nicht schlecht war, warum machte man sich die Mühe, staatliche Schulen zu schaffen?

Wir wollen mit der letzten Frage beginnen, die uns zu den anderen führen wird. Warum gab es überhaupt das Bedürfnis staatliche Schulen zu schaffen, wenn das private Schulsystem gut war?

Die Antwort auf diese Frage ist im Wesentlichen: „Es war nicht beabsichtigt“.

Staatliche Schulen, wie es sie heute gibt, waren von denen, die den Stein ins Rollen brachten, nie beabsichtigt gewesen. Staatliche Schulen in Großbritannien sind wie ein Auto, mit dem man von Hannover nach Berlin fahren wollte und in Peking ankam. Als der Wagen losfuhr, hegte keiner der Insassen den leisesten Wunsch, nach Peking zu fahren. Sie wären bei dem Gedanken, so weit zu fahren, wirklich entsetzt und leidenschaftlich dagegen gewesen. Sie wollten nur bis Berlin. Aber was sie taten, führte zu einer Entwicklung, die sie weder erwartet noch beabsichtigt hatten, und diese wiederum brachte Menschen dazu, andere Dinge zu tun, die ebenfalls unerwartete Folgen hatten. So wurde durch eine Verkettung unglücklicher Umstände das heutige überwältigende Staatsmonopol geschaffen.

Wie begannen diese Ereignisse?

Am Beginn standen im Jahr 1833 die ersten staatlichen Zuschüsse für Armenschulen der Kirchen. Man wollte einfach nur ein bisschen helfen, aber nun war ein Grundsatz geschaffen worden. Der Staat konnte in Fragen der Bildung „aushelfen“.

Der nächste Schritt war im Jahr 1839 die Ernennung von Inspektoren, um Schulen zu überprüfen. Denn wenn staatliche Gelder für bestimmte Schulen ausgegeben werden sollten, dann mussten die Schulen auch geeignet sein, diese

Gelder zu erhalten. Wie sollte man ohne Inspektionen wissen, ob die Schulen die Unterstützung wert waren? Das Geld der Steuerzahler stand auf dem Spiel. Es wäre, so dachte man wohl, doch unverantwortlich keine Inspektoren zu haben. (Die Arbeit der Inspektoren ist übrigens nur sinnvoll, wenn sie Schulen in förderungswürdige und nicht förderungswürdige Einrichtungen unterteilen. Deswegen haben sie ein natürliches Interesse daran, manche Schulen als unzureichend zu beschreiben. So entstand die Vorstellung, Eltern seien nicht qualifiziert über diese Frage zu entscheiden, bereits im Jahr 1839.)

Aber all dies veränderte nicht viel.

Der große Schritt kam 1870 mit W. E. Forsters Gesetz zur Grundschulbildung, dem *Elementary Education Act*. Dieses ermächtigte lokale Behörden Grundschulen zu schaffen, um „Lücken“ im Angebot der Privatschulen „zu füllen“. Und dieses Gesetz trug in entscheidendem Maße dazu bei, dass sich der Ausflugsomnibus in Hannover in Bewegung setzte und auf eine Reise begab, die eigentlich eher kurz hätte sein sollen. Aber es wurde eine Reise, die mit einer Revolution des Bildungssystems enden sollte.

W.E.Forster war kaum ein typischer Revolutionär. Verheiratet mit der Tochter von Dr. Thomas Arnold, einem typischen viktorianischen Schulleiter einer Privatschule, war er Parlamentsabgeordneter für Bradford und Vizepräsident im Bildungsministerium der Regierung von Gladstone. Aber W.E.Forster – niemand scheint seinen Vornamen zu gebrauchen – stand trotzdem 1870 im britischen Unterhaus auf und verkündete den Beginn dieser Revolution.

War Forster – ähnlich wie Aneurin Bevan im Gesundheitswesen – ein leidenschaftlicher Rebell, der Privilegien kürzen und das bürgerliche Establishment zerstören wollte? Nicht wirklich.

Er führte das staatliche Schulwesen mit großer Vorsicht, ja sogar Bedenken ein. Er tat es beinahe widerwillig. Er sagte, „wir müssen aufpassen, dass wir das bestehende System *nicht* zerstören“. Es müsse „*alles* dafür getan werden, dass bestehende und leistungsfähige Schulen nicht zu Schaden kommen“ (Hervorhebung durch den Verfasser).

Für einen Revolutionär wären dies erstaunliche Worte. Aber er wollte ja gerade keine Revolution. Im Gegenteil, er war besorgt über mögliche negative Auswirkungen, die sich aus der staatlichen Beteiligung ergeben könnten – zu Recht, wie die späteren Ereignisse zeigen sollten.

Er sagte, er wolle nicht, dass die staatliche Beteiligung dazu führe, dass Eltern „ihre Kinder vernachlässigen“. Er bestand darauf, dass das Geld nicht

von der Zentralregierung kommen dürfe. „Bedenken Sie ... die enorme Macht, die dies der Zentralregierung verleihen würde“, warnte er.

Er wollte, dass Eltern weiterhin ihren Beitrag zu den Kosten leisten sollten, und fragte, „Warum sollten wir die Eltern von der Zahlung aller Beiträge für ihr Kind befreien? [...] die große Mehrheit ist in der Lage [...] diese Gebühren zu bezahlen.“ Trotzdem erkannte er an, dass unter „speziellen Umständen“ an Orten mit „extremer Armut“ (Hervorhebung durch den Verfasser), die lokalen Behörden befugt sein sollten, gebührenfreie Schulen zu schaffen. Im Allgemeinen jedoch wollte er „das gegenwärtige Verhältnis beibehalten: nämlich ein Drittel der Gebühren von den Eltern, ein Drittel aus öffentlichen Steuermitteln und ein Drittel aus lokalen Mitteln (entweder wohltätige Einrichtungen oder Kommunalsteuern).“

Das von ihm vorgelegte Gesetz erlaubte die Schaffung staatlicher Schulen. Die Absicht war nicht, die bestehenden Privat- und Armenschulen zunichte zu machen, sondern „das jetzige freiwillige System zu ergänzen, Lücken zu füllen“.

Also hatte der Politiker, der den Prozess in Gang setzte, der zur langsamen Zerstörung der meisten unabhängigen Schulen führen sollte, keinerlei Absicht, dies zu tun. Er wollte Privat- und Armenschulen nicht verdrängen, sondern sie lediglich ergänzen. Er wäre entsetzt darüber gewesen, wie sein eigenes Gesetz und die sich daraus ergebenden „späteren logischen Schritte“, die u. a. Lloyd George, Winston Churchill und R.A.B. Butler unternahmen, Schulen schufen, die von der zentralen Regierung dominiert wurden und für alle gebührenfrei waren.

Die „Lücken“

Welches waren die erwähnten Lücken, die Forster füllen wollte? Wie viele Kinder gingen nicht zur Schule, bevor der Staat sich entschloss, eigene Schulen zu schaffen?

Diese Frage ist so gestellt, als würde man zwischen dem Moment, in dem eine Pistole abgefeuert wird, und dem Moment, in dem die Kugel etwas trifft, fragen: „Wo befindet sich die Kugel?“ Die Kugel der Schulbildung im 19. Jahrhundert bewegte sich so schnell, dass es schwer ist sicher zu sagen, wo sie sich in einem bestimmten Moment befand.

Beobachter im 19. Jahrhundert bemerkten mit Ehrfurcht, mit welcher Geschwindigkeit Schulbildung für die Armen expandierte. Ein parlamentarischer Sonderausschuss berichtete 1817:

Es ist nicht zu leugnen, dass das Verlangen der Armen nach Bildung nicht nur unvermindert weiter besteht, sondern täglich wächst; es breitet sich in allen Teilen des Landes aus, und ist auch in den kleineren Ortschaften und ländlichen Gegenden vorhanden, wo keine Möglichkeit besteht, dieses Verlangen durch wohltätige Bemühungen der reicheren Bevölkerungsschicht zu stillen.ⁱ

In der ersten umfassenden Umfrage wurde festgestellt, dass rund sieben Prozent der gesamten Bevölkerung, einschließlich aller Erwachsenen, 1818 die Schule besuchten. Nur 10 Jahre später stellte Henry Brougham in einer weiteren Umfrage erstaunt fest, dass sich die Zahl der Schüler verdoppelt hatte.

Anzahl der Schüler	
1818	478.000
1834	1.294.000
1851	2.144.378
1858	2.535.462

Quellen: 1820 Sonderausschuss, 1835 Parlamentarische Untersuchung, 1851 Standesamt, 1861 Newcastle-Kommissionⁱⁱ.

Natürlich stiegen auch die Bevölkerungszahlen in Großbritannien. Berücksichtigt man dies, dann stieg der Anteil der Bevölkerung, der die Schule besuchte, an der gesamten Bevölkerung von sieben Prozent im Jahr 1818 auf 13 Prozent im Jahr 1858 – innerhalb von 40 Jahren also fast eine Verdoppelung. Das Schulwesen startete durch wie eine Rakete – und all das geschah als es noch keine staatlichen Schulen gab.

Schüleranteil an der Gesamtbevölkerung	
1818	7%
1838	8,3%
1851	11,9%
1858	13%

Quellen: 1820 Sonderausschuss, 1838 Sonderausschuss, 1851 Standesamt, 1861 Newcastle-Kommission.ⁱⁱⁱ

ⁱ Zitiert E.G.West op. cit.

ⁱⁱ E.G.West op. cit.

ⁱⁱⁱ Ibid.

Es ist nicht übertrieben zu behaupten, dass in der ersten Hälfte des Jahrhunderts das Bildungssystem explosionsartig expandierte und dass dies mit sehr geringer staatlicher Beteiligung geschah. Wie Professor E.G.West – ein exzellenter Kenner der Geschichte der britischen Schulbildung – anmerkte:

Als die Regierung 1833 in Sachen Schulbildung debütierte, und dies hauptsächlich in der Rolle des Subventionsgebers, war es, als spränge sie in den Sattel eines Pferdes in vollem Galopp.^{iv}

Und wohin war dieses galoppierende Pferd dann bis 1870 gekommen? Die Newcastle-Kommission versuchte 1861 herauszufinden, wie viele Kinder in die Schule gingen, um dann zu schätzen, welcher Prozentsatz aller Kinder noch Schulbildung erhalten müsse. Die Zahl, auf die die Mitglieder der Kommission kamen, war 95,5 Prozent.

Und selbst diese beeindruckende Zahl war vielleicht eine Unterschätzung. An anderer Stelle in der Untersuchung wurde nachgewiesen, dass Kinder etwas weniger Zeit in der Schule verbrachten, als die Kommission angenommen hatte.^{vi} Wenn die durchschnittliche Zeit geringer, die Zahl der Schüler jedoch gleich war, so muss ein größerer Anteil an Kindern in der Schule gewesen sein, als die Kommission geschätzt hatte: praktisch 100 Prozent^{vii}.

iv Ibid, Seite 173

v Einige Historiker haben Forsters Schätzungen von 1870 übernommen, aber diese beruhten auf einem statistischen Fehler, der in *Education and the State* op. cit. Seiten 181–184 und noch einmal in James Tooleys *Education without the State* (IEA 1996) aufgedeckt wurde.

vi Nur unter sechs Jahren.

vii Forsters Staatsbeamte nahmen an, dass Kinder von 5 bis 13 unterrichtet werden sollten. Sie schätzten, wie viele Kinder etwa in Manchester in dieser Altersgruppe waren. Sie schätzten die Zahl auf 80.000. Dann fanden sie heraus, wie viele Kinder tatsächlich in Manchester in der Schule waren und stellten fest, dass nur 60.000 die Schule besuchten. Daraus schlossen sie, dass 20.000 Kinder nicht die Schule besuchten. Der Fehler in dieser Analyse bestand in der willkürlichen Annahme, Kinder sollten von 5–13 – insgesamt 8 Jahre – in der Schule sein: Tatsächlich waren sie, wie die Newcastle-Kommission feststellte, im Schnitt 5,7 Jahre in der Schule. Man könnte annehmen, 1870 wäre dieser Durchschnitt auf 6 Jahre gestiegen. Wenn das richtig ist, dann wäre die Anzahl an Kindern, die in der Schule 100 % anwesend sein sollten, nicht die Gesamtzahl an Kindern im Alter zwischen 5 bis 13, sondern nur sechs Achtel dieser Zahl, d.h. 60.000 Schüler. Dies ist tatsächlich die Anzahl an Kindern, die die Schule besuchten. Also hat Forster das Unterhaus falsch informiert, nämlich dass 25 Prozent der Kinder in Manchester keine Schulbildung erhielten, während seine eigenen ungeschönten Zahlen – ohne inkorrekte Annahmen – darauf hindeuteten, dass 100 Prozent von ihnen eine Schulbildung bekamen. Das war vielleicht eine Übertreibung. Aber sie war der Wahrheit näher als die absolute Schreckensgeschichte, die er den anderen Parlamentsangehörigen erzählt hatte. E.G.West op.cit.

Die Schülerzahl erzählt jedoch nur die halbe Geschichte. Lernten die Kinder etwas? Vielleicht waren die Schulen allesamt Dickens'sche Horrorgeschichten, die den Kindern unter grausigen Bedingungen sadistische Disziplin aufzwangen und Elend verursachten.

Hier ein Bericht:

Wir bemerkten den grimmig wirkenden Zufahrtsweg [...]. Müllhalden auf dem brachliegenden Land daneben; keinerlei Grünflächen auf oder in der Nähe des Schulgeländes; winzige Spielplätze; abgezehrte Kinder; oft schmucklose Innenräume; enge Flure, dunkle Räume [...] Bücher standen aus Platzmangel in Schränken, so dass man sie nicht sehen konnte [...] und überall hatte sich der Dreck von Generationen festgesetzt.

Einige Leute werden ihre schlimmsten Vorstellungen von der Schulbildung im 19. Jahrhundert bestätigt sehen. Ich habe jedoch einen kleinen Trick entlehnt (den Professor West früher verwendete). Der obige Absatz ist Paragraph 133 des Plowden-Berichts über staatliche Schulen aus dem Jahr 1967. Er soll uns – mich eingeschlossen – an zwei Dinge erinnern. Erstens, dass wir uns oft an Vorurteile klammern wie ein Kind an seine Mutter. Zweitens, dass man sich niemals auf eine einzige Anekdote verlassen sollte.

Dies im Gedächtnis behaltend, kommt hier jedoch eine Geschichte über eine Schule, die es Mitte des 19. Jahrhunderts wirklich gab. Was für ein Ort war das?

Pfarrer Richard Dawes war Mitglied des Downing College in Cambridge, und hatte vielleicht einmal gehofft, Rektor zu werden. Leider wurde er übergangen, er wurde stattdessen Pfarrer in King's Somborne, einem Dorf in Hampshire mit 1.125 Einwohnern.^{viii}

Dort gab es keine Schule, also gründete er eine. Er überredete die Guts-herrin ein Gelände zu stiften. Um ein Gebäude zu errichten, spendete Dawes – 500 von seinem eigenen Geld, in jenen Tagen eine beträchtliche Summe, und bekam einen entsprechenden Zuschuss von der Regierung.

Aber die Schule sollte sich finanziell selbst tragen. Er bestand darauf, dass die Eltern, von denen viele weitaus ärmer waren als die meisten aller Eltern

viii Das gesamte Material über King's Somborne stammt aus *An Introductory History of English Education since 1800* von S.J.Curtis und M.E.A.Boulwood (University Tutorial Press 1960).

heutzutage, alle bezahlen sollten – und zwar unverzüglich. Er war der Überzeugung, dass den Leuten das, was nichts kostet, auch nichts wert ist. Der Betrag war ihren jeweiligen finanziellen Verhältnissen angepasst. Tagelöhner u.ä. zahlten ein paar Penny die Woche, während jene, die höhere Einkommen hatten, sechs bis zehn Schilling im Vierteljahr zahlen mussten – was wohl in etwa viermal so viel war. Die Schule hatte anfangs 38 Schüler, wuchs aber schnell. Am Ende des vierten Jahres waren es 158 Schüler.

Was wurde an der Schule unterrichtet? Dawes hatte seine eigenen Ideen und andere, die er bei der Lektüre von Rousseau und William Cobbett übernommen hatte. Solange den Eltern gefiel, was er tat, hatte er seine Schule. Wenn nicht, würde sie scheitern. (Die Eltern bestimmten, nicht irgendein Inspektor oder die Zentralregierung.)

Die Eltern mochten sein System ganz eindeutig, das folgendermaßen aussah: zunächst wurde den Kindern Lesen beigebracht. Er versuchte ihnen dies schmackhaft und bedeutsam für ihr Leben zu machen. Sie mussten die Namen ihrer Brüder und Schwestern, all der Dinge in ihrem Haus, die Namen von ihnen bekannten Vögeln, Bäumen und Pflanzen aufschreiben. Um ihnen zu helfen das Gelernte zu üben, wurden sie aufgefordert, über das Essen zu Hause, über Tiere, landwirtschaftliche Geräte, den nahen Fluss River Test, den Nachbarort Stockbridge, die Sonne, den Mond und die Sterne zu schreiben. Sobald sie lesen gelernt hatten, wurden sie in die schönste Lyrik und Prosa der englischen Sprache eingeführt.

Im Geschichtsunterricht nahm er seine Schüler mit zur Römerstraße von Old Sarum nach Winchester. Er unterstrich in besonderem Maße, wie die Menschen in den unterschiedlichen Epochen gelebt hatten: Was für Häuser sie hatten, was sie aßen und wie sie angezogen waren.

Die Naturwissenschaften unterrichtete er durch direkte Beobachtung der heimischen Pflanzen und Bäume, der Vögel und des Vogelzugs. Unter der Aufsicht des Hilfslehrers führten die Schüler Buch über Luftdruck und Temperatur. Sie führten ein Tagebuch, in dem sie Dinge eintrugen wie die Ankunft der ersten Schwalben, wann der Kuckuck kam, die früheste Birnen- und Apfelblüte und die ersten Weizen- oder Gerstenkeime.

Dawes schrieb über diese Methode:

Ein Lehrer mag zu seinen Schülern über ein Thermometer sprechen und wird am Ende feststellen, dass sie genau so viel darüber wissen wie zu Beginn seiner Erklärungen; aber wenn er ihnen eines zeigt, es in die Hand nimmt, ihnen sagt, sie sollen schauen, wie die Flüssigkeit steigt, oder es in heißes

oder kaltes Wasser taucht und ihnen die Wirkung zeigt, dann werden sie ihre Augen auf wunderbare Weise öffnen.

In Mathematik lernten die älteren Jungen Algebra und den Inhalt der ersten drei Bücher von Euklid. Und wieder benutzten sie ihnen bekannte Objekte: sie vermaßen das Land in der Umgegend und führten Messungen in einer Zimmerei durch. Dawes notierte stolz:

Während ich in meinem Arbeitszimmer schrieb, hörte ich glückliche Stimmen, die von einem halben Dutzend Jungs herrührten, die nach den Schulstunden gekommen waren, um meine Rasenwalze zu vermessen.

Sie wollten üben, wie man das Gewicht eines Zylinders mithilfe seiner Abmessungen und des spezifischen Gewichts seines Materials berechnet.

Im Jahr 1840 war King's Somborne eine Schule, die die Kinder bildete und ihren Forscherdrang förderte. Es war die Art Schule, in die man gerne seine eigenen Kinder schicken würde.

Natürlich war King's Somborne eine der besten Schulen. Niemand würde behaupten, diese Maßstäbe wären damals Standard gewesen. Aber diese Schule ist ein ausgezeichnetes Gegenbeispiel zu dem Eindruck, auf viele der Schulen des 19. Jahrhunderts habe etwas von Dickens melodramatischer Beschreibung der schlimmsten vorstellbaren Zustände in *Nicholas Nickleby* und *Harte Zeiten* zugetroffen. King's Somborne war außergewöhnlich gut und real, während Dotheby's Hall außergewöhnlich schlecht und fiktiv war.

Während der explosionsartigen Entwicklung des Schulwesens zwischen 1818 und 1848 entstanden alle möglichen Arten von Schulen. Es gab natürlich viele anglikanische Schulen, gegründet durch die etablierten Kirchen und ihre Unterstützer. Es gab Schulen der Quäker wie Ackworth, wo die Friends Provident Society ihren Ursprung hatte. Dies waren rein kommerzielle Schulen. Der Volkszählung von 1851 zufolge gab es 1844 3.752 Schulen dieser Art^{ix}.

Ungefähr ein Viertel aller Grundschulkinder der Arbeiterklasse besuchten private Schulen – Schulen, die keinerlei Kontrolle irgendeiner Kirche unterlagen^x. Phil Gardner, der die Aufmerksamkeit auf diese historisch „unsichtbaren“ Schulen lenkte, beschreibt begeistert, wie Eltern der Arbeiterklasse oftmals diese

ix E.G.West op. cit. Seite 175.

x *The Last Elementary Schools of Victorian England* von Phil Gardner, Croom Helm 1984.

Schulen wählten, weil sie flexibel waren und ihre Wünsche berücksichtigten. Die Kinder verwendeten ihre Zeit auf Inhalte, die die Eltern eher befürworteten als das, was ihre Vorgesetzten der oberen Mittelklasse für den Unterricht für gut befanden. Da die Eltern arm waren, benötigten sie die Arbeitskraft ihre Kinder zu unterschiedlichen Tages- oder Jahreszeiten. Die Schule berücksichtigte diese Notwendigkeiten, anstatt sie dafür zu tadeln. Die Eltern fühlten sich nicht herablassend behandelt oder verärgert. Sie zeigten ihr Engagement für die Schulbildung, indem sie die Schulgebühren bezahlten. Aber sie kontrollierten die Erziehung ihrer Kinder selbst. Es gab eine „enge, kulturelle Verbindung zwischen Zuhause und Schule, welche das öffentliche System [Regierung] zu kaputt versuchte“^{xi}.

Einige dieser Einrichtungen waren so genannten „Dame Schools“, die mindestens auf das Jahr 1742 zurückgehen. Die „Damen“ betreuten Kinder bei sich Zuhause und unterrichteten sie für ein paar Penny pro Kind. Das Niveau war natürlich unterschiedlich. Manche moderne Historiker tun die „Dame Schools“ ab und gründen ihre Verachtung weitestgehend auf die Kommentare professioneller Pädagogen des 19. Jahrhunderts. Aber die Beamten des 19. Jahrhunderts verurteilten diese Schulen, weil sie nicht die Mittelklassenmoral predigten, weil sie nicht weit über die Grundkenntnisse Lesen, Schreiben und Rechnen hinausgingen und weil sie nur über bescheidene Räumlichkeiten verfügten. Manchmal waren sie jedoch von der Effektivität des Unterrichts beeindruckt. Ein Beamter bemerkte im Bericht der Newcastle-Kommission von 1861: „Ich bezweifle, dass irgendeine öffentliche [von der Regierung unterstützte] Schule Kindern so schnell das Lesen beibringen könnte, wie es in einigen kleinen Schulen, die ich besucht habe, der Fall war.“^{xii}

Dann gab es noch die so genannten „Lumpenschulen“. Sie entstanden durch John Pounds, einen Schuster aus Portsmouth, der sich über die allerärmsten Jungen in seiner Nachbarschaft Sorgen machte^{xiii}. Man erzählte sich, dass er sie mit heißen Kartoffeln in seine Werkstatt lockte und ihnen das Lesen beibrachte, während er weiter seiner Arbeit nachging. Im ganzen Land entstanden ähnliche Initiativen, die allgemein als Lumpenschulen bekannt wurden. Lord Shaftesbury nahm die spontane Bewegung 1843 unter seine Fittiche, und bis 1849 waren 82 Lumpenschulen mit 8.000 Schülern entstanden. Sie wurden von über 1000

xi Ibid.

xii Ibid Seite 171, zitiert aus dem Bericht der Newcastle-Kommission 2.Band, S. 227, Winder.

xiii *A History of English Elementary Education* von Frank Smith (University of London Press 1931).

Lehrern unterrichtet, von denen neun von zehn diese Arbeit ehrenamtlich taten. Zwanzig Jahre später hatte sich die Zahl dieser Schulen vervielfältigt. Es gab 204 Tagesschulen, 207 Abendschulen und 226 Sonntagsschulen. Insgesamt hatten sie 26.000 Schüler aller Altersgruppen.

Die Geburtswehen einer Lumpenschule, von Charles Dickens

„Die Schüler...sangen, kämpften, tanzten, beraubten einander – sie schienen von Legionen Teufeln besessen. Der Ort wurde immer wieder erstürmt und erobert, die Lichter ausgeblasen, die Bücher lagen verstreut in der Gosse herum, und die Schülerinnen kehrten triumphierend zu ihrer alten Verderbtheit zurück. Nur von der eigenen Zielstrebigkeit gestärkt, überstand die Schule alles und ging ihren eigenen Weg. Etwa zwei Jahre später fand ich sie ruhig und ordentlich vor, vollständig, mit Gaslampen erleuchtet, schön getüncht, gut besucht und vollkommen etabliert.“^{xiv}

Dickens dokumentiert hier eine reale Schule, keine fiktive.

Sonntagsschulen waren weit verbreitet, und jede der christlichen Konfessionen hatte eine eigene. Aneurin Bevan besuchte eine dieser Schulen.

Es gab Schulen, die auf einem Unterrichtssystem basierten, das von Andrew Bell und Joseph Lancaster stammt. Bell war Missionar in Indien wo Lehrermangel bestand. Um das Problem zu bewältigen, setzte er ältere Schüler ein, um jüngere zu unterrichten. Als er nach England zurückkehrte, schrieb er Abhandlungen, in denen er seine Arbeit beschrieb. Zu dieser Zeit gründete Joseph Lancaster eine private Schule in Southwark, London. Er wandte eine ähnliche Methode an, indem er Schüler als Lehrer einsetzte, die er Monitors, also Schüler mit besonderen Pflichten, nannte. Sie unterrichteten und erledigten einen Großteil der Verwaltungsaufgaben. So konnte das Wissen eines einzigen Erwachsenen auf viele Schüler verteilt werden, und dies zu geringen Kosten.

Eine andere Art von Schulbildung entstand 1760 an der Universität von Glasgow^{xv}. Professor Anderson begann Abendkurse zu geben und ermutigte berufstätige Männer, diese zu besuchen. Die Idee wurde von seinem Nachfolger, George Birkbeck, weiterentwickelt. Er war Dozent für Medizin und brauchte örtliche Handwerker, um mit der Ausrüstung zu helfen. Er fand die Männer so intelligent und wissensdurstig, dass er begann, Vorlesungen in Technik zu

xiv Zitiert in Frank Smith, op. cit., Seite 202. Keine Datumsangabe für Dickens Worte.

xv *A History of English Education* von 1760 op. cit.

geben, „einzig und allein für Personen, die mit dem praktischen Umgang der Technik vertraut sind“. Das Experiment war erfolgreich. „Drei Semester lang hatte ich die Genugtuung, 500 Techniker zu unterrichten. Eine Zuhörerschaft, ordentlicher, aufmerksamer und anscheinend verstanden sie besser als ich es je erlebt hatte“, berichtete er^{xvi}. Die Idee verbreitete sich im Land, so dass es 1851 610 dieser Handwerkerschulen mit 600.000 Mitgliedern gab. Die Londoner Handwerkerschule wurde später zum Birkbeck College und Teil der Londoner Universität.

Und dies ist nicht das Ende der außergewöhnlichen Vielfalt und des Wachstums des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Die autodidaktische Bildung zu Hause, oder Selbstbildung, ist ein Thema für sich. Sie war wichtig für einige Personen, die in diesem Text schon beschrieben wurden, unter anderen Aneurin Bevan und Thomas Chalmers.

Natürlich gab es auch schlechte Schulen. Einige Kontrolleure schrieben verächtliche Berichte über solche Orte. Aber der Lackmustest für Schulbildung ist das Ergebnis. Konnte die große Masse lesen und schreiben, bevor der Staat die Zügel in die Hand nahm?

Konnten sie schreiben?

Der Council on Education, der Rat für Bildung, wollte im Jahr 1840 eine Antwort auf eben diese Frage. Sie wurde anhand der Lese- und Schreibfertigkeit von Bergleuten in den Kohlegruben von Northumberland und Durham untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass eine große Mehrheit, 79 Prozent, lesen konnte, während etwas mehr als die Hälfte, 53 Prozent, auch schreiben konnte^{xvii}.

Eine weitere Erhebung wurde 15 Jahre später unter Marineinfanteristen und Seeleuten gemacht, die zeigte, dass 80 Prozent der Marineinfanteristen, die ein oder zwei Jahrzehnte zuvor zur Schule gegangen waren, und 89 Prozent der Seeleute lesen konnten^{xviii}. Aber von den neuen Jungs, die frisch von der Schule rekrutiert worden waren, konnten 99 Prozent lesen. Die Alphabetisierung hatte einen riesigen Sprung getan.

Die Lesefertigkeit war der Schreibfertigkeit immer ein wenig voraus, weil zur damaligen Zeit Lesen nützlich und angenehm war, während Schreiben bei

xvi Zitiert in *An Introductory History of English Education* op. cit. 319.

xvii E.G.West op. cit.

xviii R.K.Webb *The Victorian Reading Public* in *From Dickens to Hardy* (Pelican 1963), zitiert in E.G.West op. cit.

den meisten Tätigkeiten, die handwerklicher Natur waren, nicht gebraucht wurde.

Aber die Schreibfertigkeit holte ebenfalls schnell auf. Im Jahre 1840 unterzeichnete die Hälfte der Frauen, die in England oder Wales heirateten, beim Standesamt mit einem Zeichen anstatt mit einer Unterschrift.^{xix} Um 1870 war die Zahl auf 27 Prozent zurückgegangen, und um 1891 war sie auf nur noch 7,3 Prozent gefallen. Bei den Männern fiel die Zahl auf ähnliche Weise, so dass um 1891 nur noch 6,4 Prozent mit einem Zeichen unterschrieben. Männer heirateten im Durchschnitt mit 28 und verließen die Schule mit 11, so dass die große Mehrheit von denen, die 1891 unterschrieben, nicht von Forsters Gesetz beeinflusst worden waren. Dies war eine Nation, die in punkto Alphabetisierung rasante Fortschritte machte.

Konnten die Menschen im 19. Jahrhundert lesen?

Tom Paines Die Menschenrechte, 1803 erschienen, verkaufte sich anderthalb Millionen mal. William Cobbetts Adressiert an Gesellen und Tagelöhner wurde in nur zwei Monaten 200.000 mal verkauft. Seine Schriften „wurden an beinahe jedem häuslichen Herd der Arbeiterviertel von South Lancashire gelesen“^{xx}. Fortsetzungsromane wie Dickens Werke wurden in hoher Auflage verkauft, und regelmäßiges Lesen der Bibel zu Hause hatte Tradition und war weit verbreitet.

Wenn das „galoppierende Pferd“ des Privatschulwesens im 19. Jahrhundert seinen Lauf hätte fortsetzen dürfen, dann hätten wir in Großbritannien heute ein Schulwesen mit extrem hohem Standard. Die Bereitschaft der durchschnittlichen Arbeiter, für ihre Schulbildung zu zahlen, spiegelt sich im außergewöhnlichen Wachstum des Schulwesens und der Alphabetisierung im 19. Jahrhundert wieder. Großbritannien ist ein wesentlich reicheres Land als es 1870 war, so dass eigentlich sicher sein sollte, dass die enorme Zunahme an Wohlstand die Verbreitung und Qualität von Schulbildung entscheidend vorangetrieben hat.

Ja, es gab „Lücken“, als Forster den Gesetzesvorschlag vorlegte, der später das britische Schulsystem verändern sollte. Aber sie waren relativ klein und dabei, sich schnell zu schließen.

xix David Glass 'Education and Social Change in Modern England' in *Education, Economy and Society* hg. A.H.Halsey, zitiert in E.G. West op. cit.

xx Samuel Bamford, „the weaver poet“, zitiert von H.J.Perkins in *History Today* Juli 1957, S. 426, zitiert wiederum von E.G.West op. cit.

Forsters Gesetz war nicht gemacht worden, um das schnelle Wachstum des Privatschulwesens zu beeinträchtigen. Es sollte die Privat- und Armenschulen erhalten und gleichzeitig den lokalen Behörden erlauben, all jenen Kindern, die sonst durch das Netz fielen, eine Schulbildung zu ermöglichen. Die darauf folgende, fast vollständige Übernahme durch den Staat war nicht das, was Forster und das Parlament beabsichtigt hatten. Tatsächlich wären sie darüber entsetzt gewesen. Es ist wahr, dass manche Leute eine umfassende staatliche Schulbildung wollten. Doch es gab auch andere, die selbst gegen die frühen Stadien der staatlichen Einmischung waren.

Edward Baines schrieb ein Buch mit dem Titel *Education Best Promoted By Perfect Freedom, Not By State Endowments*^{xxi}. Er dachte, der Staat würde „den glücklichen sozialen Einfluss“ der Kirchen und wohlwollender Individuen zunichte machen. Eltern würden an Einfluss über ihre eigenen Kinder verlieren. Er warnte davor, dass staatliche Unternehmen ineffizient wären und eine umfassende Bürokratie entwickeln, die Zeit und Geld kosten würde. Er schlug vor, der Staat möge sich für einige Unterrichtsformen entscheiden, was fehlende wertvolle Innovation verhindert und die Flexibilität eingeschränkt hätte. Er schlug auch vor, die Lehrergehälter sollten eventuell gekürzt werden. Die Regierung solle anfangs großzügig sein, vertrat er, aber diese Freigebigkeit werde nicht von Dauer sein^{xxii}.

Baines war nicht der einzige, der gegen die Übernahme durch den Staat war. Thomas Daniels war verantwortlich für die Schulen der St. Pauls Church of England in Manchester. Die Schulbehörde von Manchester wollte seine Schulen übernehmen, da sie „nicht florierten“. Daniels antwortete zornig, ihre

xxi Veröffentlicht von John Snow, Leeds, „Price Sixpence“.

xii Hier eine vollständige Liste:

1. „Die Pflicht zu erziehen wird vom Staat übernommen, und wird natürlich den Eltern entzogen, die dadurch eine ihrer heiligsten Pflichten und damit... Einfluss [auf ihr Kind] verlieren“
2. Die religiösen Gruppen und wohlthätigen Bürger, die bis dahin Erziehung gesponsert haben, würden auch ihren „glücklichen sozialen Einfluss“ verlieren.
3. Verantwortung würde jetzt stattdessen an eine Reihe „Beamter“ übertragen, unter denen einige ihre Arbeit „oberflächlich und herzlos nur um ihres Einkommens willens verrichten“. Staatliche Unternehmen seien ineffizient und Schlupfwinkel für Faulenzer“.
4. Die zentrale Regierungsstelle wäre nicht in der Lage, so viele Schulen wirklich zu kontrollieren, so dass die Macht an Inspektoren übertragen werde, die dann zu „kleinen Despoten“ würden, die den Schulausschüssen und Schulleitern Befehle erteilen.
5. Ein einheitliches Unterrichtssystem würde dominieren. Nichts könnte schädlicher für zukünftige Fortschritte sein. Es würde „stereotype Schulbücher“ geben, und die „Erfindung neuer Methoden würde zum Stillstand kommen“. Es wäre „unflexibel“.

Schwierigkeiten hingen mit den Maßnahmen der Schulbehörde zusammen, die in derselben Strasse eine Jüdische Schule aufgekauft hatte und die Beiträge unter die der Schulen von St. Pauls gesenkt hatte^{xxiii}. Seine Schulen seien nicht die einzigen, die unter dieser räuberischen Preispolitik litten. Die Wesley Schule in derselben Region „florierte“ ebenfalls „nicht“ dank dieses „unlauteren Wettbewerbs“. Mitglieder christlicher Kirchen hätten „große Opfer an Zeit und Geld erbracht, um Schulen zu errichten“, sagte er. Nun würden sie, zusätzlich zu der finanziellen Unterstützung ihrer kirchlichen Schulen, nochmals als Steuerzahler zur Kasse gebeten. Er weigerte sich, seine Schulen der Behörde zu übergeben, da dies ein „Vertrauensverstoß“ wäre. Die Schulen seien „als Schulen der Church of England“ gegründet und eben diesen Schulen gelte das Vertrauen. Es war ein mutiger, konsequenter Standpunkt. Aber hunderte unabhängiger Schulen wurden auf diese Art und Weise zunichte gemacht oder übernommen. Der Staat übernahm in zunehmendem Maße Besitz, der über Jahre hinweg von Armen- und Privatschulen aufgebaut worden war. Die lokalen Schulbehörden zerstörten nach und nach das unabhängige Schulsystem, außer für die Reichen.

Selbst einer der Schulinspektoren bedauerte „das Verschwinden unterschiedlicher und interessanter Schultypen, die den unterschiedlichen sozialen Anforderungen und religiösen Überzeugungen der verschiedenen Schichten angepasst waren“^{xxiv}.

Von 1880 an bestand Schulpflicht. Das bedeutete noch mehr Druck, um staatliche Schulbildung preiswert und letztendlich kostenfrei zu machen. Die Geschichte der Schulbildung in Großbritannien zeigt wirklich, wie ein Ding zum nächsten führt.

6. Die Gehälter der Lehrer würden gekürzt. Die Regierung gab sich zu dem Zeitpunkt großzügig in Bezug auf Bildung, aber die Gehälter der Regierungsangestellten z. B. bei Postämtern waren alarmierend.
7. Ein enormer bürokratischer Apparat würde geschaffen, um das Bildungssystem zu lenken, ähnlich der Bürokratie im restlichen Europa. So ein Anstieg an Regierungsaktivität und Schirmherrschaft „ist kaum mit freien Institutionen vereinbar“.
8. Die Regierung würde die Macht haben, die „religiösen und politischen Meinungen der Leute“ zu formen, „was weder besonders passend für eine große und freie Nation wäre – noch vereinbar mit ihrer intellektuellen Unabhängigkeit“.
9. Religion würde entweder komplett ausgeschlossen oder eine einzige Religion würde unterrichtet oder alle Religionen würden unterrichtet. Jede diese Möglichkeiten war anstößig.
10. Falls solche Dinge auch auf die weitere und höhere Bildung ausgedehnt werden sollten, würden sich die oben genannten Einwände „stark verschlimmern und vervielfältigen“.

xxiii Pfarrer Thomas Daniels Brief geschrieben am 24. April 1876, zitiert in E.G.West op. cit.

xxiv Inspektor Fitch vom Verwaltungsbezirk Lambeth im Jahr 1878, zitiert in E.G.West *Education and the State*, op. cit.

[MSOffice1]Ist das eine offizielle Übersetzung (aus einem Buch?). Müsste das nicht Hasenscharte heißen?

Die Geschichte des Schulwesens, die in diesem Kapitel erzählt wird, ist außergewöhnlich. Bis 1870 wurde die gesamte Schulbildung von privaten Schulen und Universitäten geleistet. Praktisch jedes Kind erhielt fünf bis sieben Jahre Schulunterricht. Die Quantität und die Qualität des Unterrichts verbesserten sich sprunghaft. Dann verabschiedete das Parlament ein Gesetz, das nur „Lücken“ in der unabhängigen Versorgung „schließen“ sollte. Aber dieses neue Gesetz führte – ganz im Gegensatz zu den Absichten des Mannes, der es vorgeschlagen hatte – in den nächsten 74 Jahren zu der beinahe vollständigen Zerstörung des unabhängigen Schulwesens.

Als der Staat immer mehr Macht übernahm, äußerten mehrere Politiker, die an dem Prozess beteiligt waren, was sie von staatlicher Erziehung erwarteten. Ihre Absichten veränderten sich mit der Zeit, aber das grundlegende, gemeinsame Ziel war es, eine gute Schulbildung für alle zu gewährleisten – was auch immer das zu ihren Lebzeiten bedeutet haben mag. Staatliche Schulbildung hat es jedoch nicht geschafft, ein einziges der beschriebenen Ziele zu erreichen.

Alle Details des Versagens staatlicher Schulbildung werden in *The Welfare State We're In* beschrieben. Kurz gesagt, der Standard ist gesunken. Analphabetismus ist jetzt weit verbreitet. Es ist überraschend, dass sich das staatliche Schulwesen als so inkompetent erwiesen hat, dass es bei elfjähriger Schulpflicht noch nicht in der Lage ist, einer bedeutenden Minderheit von Erwachsenen – 20 Prozent – zumindest das Lesen beizubringen. Arme Familien müssen ihre Kinder in die schlechtesten Schulen schicken. Der Pflichtbesuch minderwertiger Schulen hat zu Entfremdung und in dem Maße geführt, dass Kriminalität begünstigt wird. Das Ziel der Schaffung von Gleichheit – oder zumindest Chancengleichheit – durch die staatlichen Schulen ist ebenfalls fehlgeschlagen. Vielleicht hat es sogar den gegenteiligen Effekt gehabt, indem es die Chancen der Kinder aus ärmeren Elternhäusern, für die gute Bildung eine Aufstiegsmöglichkeit war, verminderte. Niemand wurde durch das staatliche Schulsystem so benachteiligt wie die Armen.

Das staatliche Schulsystem war und ist ein Desaster. Es hat vergeudet, was sich bis dahin in so aufregender Weise entwickelt hatte. Das Vermögen der unabhängigen Schulen – in manchen Fällen über die Jahrhunderte hinweg aufgebaut, wie das der Krankenhäuser – wurden ohne Entschädigung übernommen oder zu Schleuderpreisen aufgekauft. Große Mengen an Geld wurden für an die verschiedenen Schichten der Bürokratie verschwendet. Der Staat hat den Schulen die seiner Meinung nach richtigen Schulmethoden auferlegt – tatsächlich ziemlich armselige Methoden – und hat Innovation und Wettbewerb zwischen alternativen Methoden abgelehnt. Dies ist eine der vielen Schwä-

chen, vor denen einige Leute, wie etwa Edward Baines, mit beachtenswerter Voraussicht bereits im 19. Jahrhundert warnten.

Es ist eine Tragödie, dass das Privatschulwesen nicht weiter gedeihen durfte. Es ist eine Schande, dass die staatliche Übernahme des Bildungssystems jemals geschah.

Copyright James Bartholomew.

Über den Autor:

James Bartholomew arbeitet im Bankgewerbe in der London City bevor er bei der *Financial Times* die journalistische Laufbahn einschlug. Er war Leitartikler beim *Daily Telegraph* und bei der *Daily Mail*. Er ist Autor des Buches *The Welfare State We're in*.

Wenn Sie unsere Arbeit unterstützen wollen:
Commerzbank Berlin
BLZ 100 400 00
Spendenkonto: 266 9661 04
Spendenbescheinigungen werden ausgestellt.

PositionLiberal

Positionspapiere des Liberalen Instituts
der Friedrich-Naumann-Stiftung

Gerhart Raichle (2004)
UMVERTEILUNG – WOZU, WIEVIEL, WIE?

Sascha Tamm (2004)
DIE ZUKUNFT EUROPAS – FREIHEIT UND WETTBEWERB

Detmar Doering (2004)
MYTHOS MANCHESTERTUM
Ein Versuch über Richard Cobden und die Freihandelsbewegung

Hartmut Kliemt (2005)
UTOPIEN INTERNATIONALEN RECHTS
Zur Moralität und Realität westlicher Machtausübung

Richard D North (2005)
NACHHALTIGE ENTWICKLUNG: EIN KONZEPT MIT ZUKUNFT?

Dirk Maxeiner und Michael Miersch (2005)
IST DIE LINKE NOCH LINKS?
Der Abschied von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit

Jaap Scheerens (2006)
DIE ANWENDBARKEIT VON INTERNATIONALEN VERGLEICHsstUDIEN
IM SCHULBEREICH

David C. Berliner (2006)
DER STAAT UND DIE ARMEN

Peter A. Henning (2006)
DIE AUSWIRKUNG VON DEZENTRALISIERTEM WISSEN AUF DIE BILDUNG

Jennifer Marshall (2006)
WAHLFREIHEIT DER ELTERN IM BILDUNGSWESEN DER USA – EIN ÜBERBLICK

Ulrich van Lith (2006)
EUROPA UND BILDUNG: HARMONISIERUNG VERSUS WETTBEWERB

Kenneth Minogue (2006)
BILDUNG UND DIE FREIE GESELLSCHAFT

Jean Redpath (2006)
UNABHÄNGIGE SCHULEN IN SÜDAFRIKA: ASCHENPUTTEL ODER GUTE FEE?

Jürg de Spindler (2006)
INTERNER STEUERWETTBEWERB – DAS BEISPIEL SCHWEIZ

Gerrit B. Koester (2006)
DIE ÖKONOMIE DES INTERNATIONALEN STEUERWETTBEWERBS